

TUTORIA DE PARES COM ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO: UMA VIA PARA A INCLUSÃO?

PEER TUTORING WITH STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: A VIA FOR INCLUSION?

Noémia Coleta¹

Preciosa Fernandes²

Resumo: O estudo de carácter qualitativo que neste artigo se apresenta pretendeu compreender a importância da relação tutorial, tanto para os alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) como para os colegas tutores, na concretização de uma vivência educacional inclusiva em salas de ensino regular de uma escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico do distrito do Porto, Portugal. Para tal, recorreu-se à observação participante e a registos escritos por um grupo de alunos tutores, relativamente ao seu trabalho com alunos com PEA. Os resultados apontam que a *tutoria de pares*, quando planificada, organizada e integrada na dinâmica curricular diária de sala de aula constitui uma estratégia facilitadora da inclusão de alunos com PEA, nomeadamente ao nível da sua adaptação ao ambiente escolar; da melhoria das suas interações com os pares e com os professores e da sua capacidade de resposta às atividades de carácter letivo. Os dados indicam ainda que a *tutoria por pares* promove as relações de entreajuda entre professores e alunos e entre alunos.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Tutoria de Pares. Interações

Abstract: The qualitative character featured in this study intended to understand the importance of the tutorial relationship for students with autism spectrum disorder (ASD) and tutor colleagues, in the implementation of an inclusive educational experience in regular education classrooms within a basic education school in the 2nd and 3rd cycles in Porto, Portugal. To this end, participant observation and the written records were taken by a group of student tutors and their work with students with ASD was used. The results indicate that *peer tutoring*, when planned, organized and integrated into the daily classroom curriculum dynamic constitute a strategy that facilitates the inclusion of students with ASD, particularly at the following levels: adaptation to the school environment; improving interactions with peers and with teachers; and capacity to respond to academic activities. The data indicate that *peer tutoring* promotes mutual relations between teachers and students and among students.

Keywords: Autism. Inclusion. Peer tutoring. Interactions

¹ EB23 - Agrupamento de Escolas de Valadares Rua da Boa Nova, 190, Valadares, Vila Nova de Gaia, Portugal. eb23valadares@gmail.com

² CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, Porto, Portugal. preciosa@fpce.up.pt

1. Introdução

A educação inclusiva, sobretudo após a Declaração de Salamanca (1994), tem constituído objeto de atenção quer pelos sistemas políticos, quer por todos aqueles que intervêm no campo educacional, quer ainda por parte da comunidade académica (AINSCOW, 2000; AMSTRONG, 2001; CORREIA, 2003; RODRIGUES, 2003; SANCHES; TEODORO, 2007; COLETA, 2013). Nesta trajetória, os trabalhos de Ainscow (2000) constituem uma referência essencial para a compreensão de uma leitura histórica da educação inclusiva, nomeadamente ao nível da explicitação de princípios e de condições para a sua concretização.

Não obstante, diz-nos a experiência³ que a concretização dos princípios de uma escola inclusiva implica, além das condições inerentes aos ambientes educativos, a adoção, pelos professores/educadores, de práticas e de estratégias pedagógicas diferenciadas no sentido de melhor responderem aos interesses e às necessidades de todas as crianças, incluindo as crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), em foco neste estudo, potenciando ao máximo as suas capacidades.

É no quadro destas ideias que se situa o projeto de *tutoria de pares*⁴ com alunos com PEA que neste artigo damos conta. Com ele pretendeu-se compreender a relevância da *relação tutorial* na vivência educacional inclusiva em salas de ensino regular⁵, tanto para alunos tutores como para alunos com PEA.

1.1. Inclusão escolar de alunos com PEA: vantagens e desafios

Refletir sobre inclusão escolar leva-nos, inevitavelmente, à Declaração de Salamanca, já referida, e aos princípios então enunciados. Preconizando o princípio de educação inclusiva, na mesma Declaração é sustentado que “as escolas regulares constituem os meios mais capazes para combater as atitudes

³ Referimo-nos, neste caso, à nossa experiência, enquanto professora de Educação Especial numa escola pública do ensino básico e secundário, com alunos com PEA desde 2000, e à investigação que, desde então, temos realizado nesse domínio (COLETA, 2013). Insere-se nesta experiência profissional o *Programa de Comunicação e Autismo para a Inclusão Educativa* (Programa CAI) e que é apresentado posteriormente neste artigo.

⁴ O conceito de *Tutoria de pares* é apresentado mais à frente neste artigo.

⁵ Entende-se por *salas de ensino regular*, as salas onde são ministradas as aulas, em escolas públicas e ou privadas.

discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. ix).

No caso específico de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) determina-se que estas crianças e jovens “devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (p. viii).

A literatura produzida parece ser consensual quanto às vantagens da inclusão de alunos com NEE nas salas de ensino regular, quer para estes, quer para os seus pares (AINSCOW, 2000; RODRIGUES, 2003; HEWITT, 2006; SANCHES; TEODORO, 2007; JONES; CAMPBELL, 2010; ALEXANDRE, 2010; REBELO, 2011; MORGADO, 2011; GONÇALVES, 2012; COLETA, 2013). Num olhar focalizado, Rebelo (2011) resumiu algumas dessas vantagens. Em sua perspectiva, a inclusão:

- diminui os efeitos da educação segregada e diminui atitudes negativas, consequentes da ausência de relações com crianças sem deficiência;
- facilita a aprendizagem de competências por imitação;
- favorece a relação entre todas as crianças com idades semelhantes, facilitando a interação espontânea e possibilitando o desenvolvimento da competência social e comunicativa dos alunos com NEE;
- proporciona aos alunos com NEE experiências reais, fundamentais para a integração na vida em sociedade e, posteriormente, no mundo do trabalho;
- permite aos alunos sem deficiência o desenvolvimento de perspetivas realistas e adequadas sobre os seus colegas com NEE e o reconhecimento sobre as suas capacidades;
- promove o desenvolvimento de atitudes face à presença de colegas com NEE na escola e posteriormente na comunidade. (p. 16).

Entre as valências educacionais de resposta a alunos com PEA inserem-se as Unidades de Ensino Estruturado (UEE) (DUARTE; VALADARES, 2014). Estas têm como filosofia educacional o método de ensino estruturado e têm, entre outros, como principais objetivos: promover a participação dos alunos com PEA nas atividades curriculares com os seus pares de turma; desenvolver intervenções multidisciplinares que facilitem a aprendizagem e a adaptação à escola; efetuar adequações curriculares; realizar uma avaliação persistente do processo de ensino-aprendizagem; promover a sua autonomia e envolver regularmente a família (CARVALHO; ONOFRE, 2006).

O modelo de ensino estruturado, entendido como um modelo flexível, permite uma intervenção adequada aos ritmos de aprendizagem de cada aluno, recorrendo a estratégias diversificadas de modo a potenciar as suas capacidades (MCEACHIN; SMITH; LOVAAS, 1993; CARVALHO; ONOFRE, 2006; MESQUITA, 2015). Outros autores sustentam que o ensino estruturado constitui uma estratégia promotora de climas relacionais positivos e estimuladora da aproximação entre todos os alunos, facilitando, também assim, a relação com crianças com PEA (HEWITT, 2006; CRISTO, 2009; MORGADO, 2011; COLETA, 2013). Esta é também a posição de Cristo (2006) quando sustenta que crianças com PEA incluídas num *clima de facilitação* procuram alternativas de comunicação, sentem-se menos pressionadas e, por não se sentirem ameaçadas, ficam menos agressivas, passando a receber e a retribuir afeto de forma mais espontânea. Situam-se nesta linha argumentativa os trabalhos de Alexandre (2010) e de Morgado (2011) ao sublinharem o contributo do trabalho em equipa, acompanhado de reforço positivo constante e do recurso a suporte visual, para a melhoria da socialização das crianças, e da sua comunicação (recetiva, compreensiva e expressiva), e para a diminuição de comportamentos indesejados.

Também as atividades realizadas no âmbito do *Programa CAI – Programa de Comunicação e Autismo para a Inclusão Educativa*, por nós desenvolvido (COLETA, 2013), corroboram a ideia de que a inclusão de crianças com PEA nas salas de ensino regular pode ser facilitada quando suportada em estratégias sequencialmente organizadas e ajustadas aos ritmos de aprendizagem dos alunos. Este programa foi realizado de forma sistemática com 18 alunos com PEA de 3 escolas públicas (6 de cada uma), ao longo de 10 anos (desde o 1º ao 3º ciclo), com recurso a medidas pré-estabelecidas de inclusão⁶, e permitiu constatar que o grupo experimental⁷ conseguiu desenvolver competências comunicacionais – fundamentais ao seu processo de inclusão nas salas de ensino regular –, acompanhar os processos de

⁶ As medidas pré-estabelecidas de inclusão estão associadas a variáveis relativas ao desenvolvimento do sujeito, à organização espaço-temporal, ao processo de ensino e ao currículo (COLETA, 2013).

⁷ O *grupo experimental* realizou o programa de desenvolvimento da linguagem e beneficiou-se de medidas pré-estabelecidas de inclusão desde o início do ensino básico até ao final do 3º ciclo; e foi composto por 6 alunos com PEA, de uma das 3 escolas. O *grupo de controlo* apenas realizou o programa de desenvolvimento da linguagem ao longo do 1º ciclo, não beneficiando-se das medidas de inclusão; e foi composto por 12 alunos de duas escolas.

desenvolvimento curricular da turma, e realizar, com sucesso, os exames finais do 9º ano. Atingir este nível requereu obviamente um trabalho de compromisso coletivo entre todos os professores que interagem com os alunos e, sobretudo, fazê-los acreditar de que são capazes. Queremos com esta ideia significar, em convergência com outros estudos (AINSCOW, 2000; GONÇALVES, 2012; FERREIRA, 2013; COLETA, 2013), que, em contextos favoráveis à inclusão, tanto alunos com PEA, como os seus colegas podem desenvolver competências a diferentes níveis: social e relacional, de cidadania, respeito por si e pelos outros e de reconhecimento pelas diferenças (STOER; CORTESÃO, 2000; LEITE, 2002; MORGADO, 2011).

Relativamente às mais-valias para os alunos que interagem com os seus pares com NEE, Rosa (2010, p. 102) notou que “os alunos com maior contacto com pares com NEE apresentam atitudes mais positivas face a estes, sendo estas atitudes evidenciadas maioritariamente pelo género feminino”. Contudo, adverte que “parte dos alunos ainda têm ideias algo segregacionistas em relação aos seus pares com deficiência, o que naturalmente dificulta o processo de inclusão escolar” (p. 102). Também Ferreira (2013) concluiu que “os alunos sem NEE se mostraram recetivos à aceitação dos pares com PEA, no entanto revelaram desconhecer os comportamentos característicos do PEA e, apesar da disponibilidade para ajudar, necessitam saber como agir com eles” (p. 69). Embora a autora defenda a inclusão de alunos com PEA, principalmente em contextos escolares positivos e recetivos, alerta para as limitações destas crianças e jovens ao nível da interação social e para a dificuldade de com elas/es intervir.

Com efeito, apesar do reconhecimento de vantagens da inclusão de alunos com NEE em contexto de ensino regular, vários autores têm alertado para a falta de condições técnicas, pedagógicas e de recursos humanos e materiais no atendimento dessas crianças e jovens ⁸ (CORREIA, 2003, RODRIGUES, 2003; SANCHES; TEODORO, 2007; ALEXANDRE, 2010; GONÇALVES, 2012; COLETA, 2013).

⁸ Em relação a este último aspeto, e no que se reporta à realidade portuguesa, aquando da implementação do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro, ainda vigente, foram muitas as vozes que se ergueram contra as orientações estabelecidas, desde professores de educação especial, pais, associações de crianças com deficiência e académicos (ALEXANDRE, 2010; COLETA, 2013; CORREIA, 2012; RODRIGUES, 2012; GONÇALVES, 2012).

Sanches e Teodoro (2007) estudaram *indicadores de educação inclusiva nas práticas de professores de apoio educativo* e verificaram que, embora esses professores considerem que a modalidade de apoio ao aluno em conjunto com os colegas de turma seja a mais inclusiva, admitiram ser a menos praticada, prevalecendo o apoio direto e individual. A este respeito, os autores salientam que a modalidade individualizada, praticada em sala de aula com o professor sentado ao lado da criança, diminui as oportunidades de socialização da criança, ao mesmo tempo que coloca o professor numa relação de parceiro/aluno, levando a uma perda de estatuto e de identidade profissional. Outro aspeto identificado foi a diminuída colaboração (47%) entre os diferentes intervenientes do processo educativo (professor, técnicos de saúde e psicólogo, pais e gestão da escola), embora quase todos os professores tenham considerado uma prioridade.

Também Alexandre (2010), concluiu que alguns professores demonstram “resistência à mudança e falta de abertura aos desafios que a educação inclusiva exige” (p. 151). Em linha não totalmente divergente com Sanches e Osório (2007), Alexandre sustenta que crianças com PEA “conseguirão progredir tanto mais quanto mais os seus professores estiverem disponíveis e dispostos a aprender acerca das suas dificuldades e em saber como fazer reverter os insucessos em sucesso” (p. 152).

Num outro estudo (GONÇALVES, 2012), os professores inquiridos justificaram que uma das dificuldades na inclusão de alunos com PEA está relacionada essencialmente com “problemas de comunicação, em estabelecer relações sociais, em lidar com comportamentos agressivos e estereotipados, e com ataques de ansiedade” (p. 81).

Em síntese, os estudos convocados evidenciam vantagens da inclusão de alunos com PEA, mas demonstram também haver ainda necessidade de mudanças, quer ao nível das estruturas e condições de atendimento, quer das práticas de trabalho de alguns professores.

1.2. Tutoria de pares com alunos com PEA em contexto escolar: uma via para a inclusão?

A *tutoria de pares*, apesar de não ter sido originalmente concebida para contextos educativos, foi progressivamente se estendendo a diferentes setores,

como é o caso da Educação Especial (MONTEIRO, 1995; DUPAUL et al., 1998; SOUZA, 2008; ORLANDO, 2010).

Em termos educacionais a *tutoria de pares* com alunos com PEA constitui um tema sobre o qual a literatura, nacional e internacional, se tem debruçado há vários anos (JENKINS; JENKINS, 1981; GARFINKLE; SCHWARTZ, 2002; JONES; CAMPBELL, 2010; MONTEIRO, 1995; FESTAS et al., 2011; FIGUEIRA, 2012; PRATES, 2012). Estudos de Garfinkle e Schwartz (2002) mostram que a *tutoria de pares* contribui significativamente para o aumento de interações sociais em crianças com PEA em idade escolar, e os resultados de estudos *follow up* indicam que essas interações sociais adequadas se prolongam para anos posteriores (KAMPS et al., 1999; LAUSHEY; HEFLIN, 2000). Também Arguís (2002, citado por MARTINS, 2014) sustenta a ideia de que a *tutoria por pares* ajuda os alunos com PEA a superarem os desafios com que se vão deparando e a ultrapassar dificuldades relacionadas com os hábitos e métodos de estudo, e com a sua integração na sala de aula.

Joshua Harrower e Glen Dunlap (2011) num estudo realizado sobre estratégias eficazes, em contexto de *tutoria e pares*, para a aprendizagem da leitura em três crianças com PEA integradas em salas de ensino regular, constataram ter havido melhorias na fluência e compreensão da leitura e aumento das interações sociais em atividades não-estruturadas de tempos livres. Estes resultados levaram os autores a concluir que a eficácia da *tutoria de pares* não passa apenas por facilitar a inclusão daquelas crianças mas também por promover a sua socialização, estendendo-se também as vantagens aos tutores que manifestam percepções positivas sobre as suas experiências de tutoria e resultados académicos positivos. A este propósito, já em 1981, o estudo de Jenkins e Jenkins constatou que, apesar de educadores e pais recearem autorizar os seus filhos para serem tutores, não se verificaram prejuízos académicos para os alunos tutores. Com efeito, refletir sobre a *tutoria de pares* pressupõe ter presente também o papel do tutor.

Azevedo e Nascimento (2007, p. 100) referem-se ao tutor como

alguém capaz de potenciar o projeto e sentido de vida daquele que acolhe, contribuindo para que todas as suas potencialidades sejam despertas e estimuladas... O conceito de tutoria inclui uma dimensão de processo, de cuidado, de comprometimento com o outro, para que

este se assumia como construtor principal do seu sentido de vida.

Também Monteiro (1995) analisou os benefícios cognitivos retirados pelo tutor, e concluiu que, na maioria das vezes, os tutores parecem crescer academicamente mais do que seus colegas que não passaram pela mesma experiência, e que este efeito positivo parece perdurar no tempo (os resultados a favor dos alunos que assumiram o papel de tutores perduraram nos dois momentos de pós-teste analisados). A autora admite que esta situação pode estar relacionada com o facto de alguns professores encararem a oportunidade de ser tutor como um incentivo para motivar os alunos para executar as tarefas escolares com a diligência e eficiência adequadas; mas também devido ao esforço cognitivo e motivação que são esperados do tutor para ser capaz de antever formas de resolução das tarefas. Monteiro (1995) verificou, igualmente, tanto nos discursos dos tutores como dos tutorandos, que o tutor é assumido como alguém que ajuda de forma amigável, estando implícitos, nesses discursos, sentimentos de entreajuda. Os tutores relataram agrado pela experiência de tutoria, desejo de manter o papel de tutor e de manter o mesmo tutorando. A este respeito, a autora conclui que “as qualidades afetivas do tutor neste grupo de crianças (tutores) parecem ser mais importantes do que as suas qualidades técnicas” (p. 134).

Dois estudos mais recentes (FIGUEIRA, 2012; PRATES, 2012) analisaram o recurso à *tutoria de pares* como estratégia pedagógica facilitadora das aprendizagens escolares da leitura e da matemática. Em concreto, o estudo de Prates (2012) pretendeu compreender atitudes de alunos do 11º ano face à disciplina de Matemática num contexto de *tutoria de pares*, e concluiu que o trabalho em tutoria pode constituir um bom recurso na aprendizagem da matemática, promovendo o desenvolvimento de competências ao nível da solidariedade, partilha, convívio salutar e maior autoestima. Focado em alunos com NEE, no mesmo ano, Figueira (2012) analisou o impacto de um programa de leitura em pares com alunos do 1º ciclo com e sem NEE. A autora constatou um aumento significativo nas três competências de leitura (fluência, número de erros e compreensão) em todos os alunos, incluindo os alunos com NEE.

No que concerne à *tutoria de pares* com alunos com PEA, Jones e Campbell (2010) verificaram que os tutores que se responsabilizaram pelos

seus pares, e os auxiliaram, apreciaram a experiência e enumeraram benefícios diretos, tais como: aumento da confiança, maior sentido de responsabilidade, maior conhecimento e sensibilidade para a problemática e encorajamento/motivação para atitudes de cuidado e de entreajuda.

O trabalho de Festas et al. (2011) visou à sensibilização da comunidade escolar para a problemática das crianças com PEA e à clarificação da atividade de *tutoria de pares*. As conclusões revelaram uma forte adesão dos alunos ao projeto e um *feedback* muito positivo da experiência de tutoria. Também o estudo de Ferreira (2012) sobre percepções de professores do 1º ciclo do ensino básico relativamente à *tutoria de pares* com crianças com PEA mostra vantagens no recurso àquela estratégia. A autora concluiu que a existência de um tutor constitui uma estratégia positiva na facilitação da inclusão, ao promover a comunicação com os pares e ao desenvolver atitudes e relações interpessoais que remetem para a aceitação da diferença. A autora observou ainda que, quando o aluno com PEA se beneficiava de um tutor, os professores mostravam maior disponibilidade para adaptar trabalhos/atividades, e mostravam maior interação comunicativa, reforço positivo e uma atenção mais individualizada para com os alunos.

A literatura consultada elucida de forma bastante clara que a *tutoria de pares* na intervenção com alunos com PEA configura uma possibilidade para promover a educação inclusiva. De modo específico, mostra que aquela estratégia promove uma *relação de ajuda* (ROGERS, 1999) e sentimentos de solidariedade, de entreajuda e de aceitação da diferença entre todos os que intervêm num determinado contexto educativo. Existe o reconhecimento de que a *tutoria de pares* traz benefícios cognitivos e de desenvolvimento pessoal e social quer para alunos tutores, quer para alunos com PEA, e tem também repercussões positivas no trabalho dos professores.

2. Metodologia

O estudo que neste artigo se apresenta é de carácter qualitativo e tem como objetivo *compreender a importância da relação tutorial, tanto para os alunos com PEA como para os colegas tutores*, na concretização de uma vivência educacional inclusiva em salas de ensino regular.

Como forma de recolha de dados recorreremos à observação participante

e respectivas notas de terreno, que permitiram monitorizar e acompanhar o desenvolvimento das atividades. Recorreu-se também a registos escritos pelos alunos tutores: uns realizados no final de cada período escolar do ano letivo (num total de três registos) com o objetivo de monitorizarem e autorregular o *seu trabalho* e de, conosco e com os professores da turma, refletirem sobre a melhoria de estratégias; outros, realizados no final do ano letivo, sobre o seu papel como tutores (sentido de reflexão e grau de satisfação com o seu trabalho).

A amostra foi constituída por 10 alunos com diagnóstico de PEA – incluídos em três turmas do 5º, 6º e 7º ano de escolaridade de uma escola do distrito do Porto – e 10 alunos tutores, colegas de turma, que os acompanharam durante o ano letivo 2014-2015. No Quadro 1 apresenta-se uma caracterização da amostra.

Aluno / Ano escolar		Tutorando		Tutor	
		Sexo	Idade	Sexo	Idade
Aluno 1	5 º ano	Feminino	10 anos	Masculino	10 anos
Aluno 2	5 º ano	Masculino	11 anos	Feminino	10 anos
Aluno 3	5 º ano	Masculino	10 anos	Masculino	11 anos
Aluno 1	6 º ano	Masculino	11anos	Masculino	11 anos
Aluno 2	6 º ano	Feminino	11 anos	Masculino	11 anos
Aluno 1	7 º ano	Masculino	15 anos	Feminino	13 anos
Aluno 2	7 º ano	Masculino	13 anos	Feminino	13 anos
Aluno 3	7 º ano	Masculino	13 anos	Masculino	13 anos
Aluno 4	7 º ano	Masculino	13 anos	Masculino	13 anos
Aluno 5	7 º ano	Masculino	15 anos	Feminino	13 anos

Quadro 1 – Caraterização da amostra

Todos os tutorandos estão inseridos no ensino regular beneficiando-se de adequações curriculares, exceto um aluno do 7º ano (com 15 anos) que se beneficia de um Currículo Específico Individual (CEI). Nenhum dos tutores apresenta retenções escolares, e todos frequentam pela primeira vez os anos letivos em que se encontram matriculados. Os dados foram sujeitos a análise de conteúdo (BARDIN, 1991) com recurso ao *software Nvivo*, versão

experimental 10.0.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Feita a *leitura flutuante* (BARDIN, 1991) dos registos dos alunos/tutores e dos registos de observação e respetivas notas de terreno, a informação foi articuladamente analisada e codificada, procurando identificar *ideias-força*. Tendo esta intenção por base, a apresentação dos dados assenta, privilegiadamente, na informação que resulta da totalidade dos registos feitos pelos alunos tutores (registo no final de cada periodo letivo e reflexão no final do ano letivo), sendo convocados, sempre que consideramos pertinente, dados de observação de modo a complementar a análise.

Assim, com base no objetivo que orientou esta investigação, a análise dos dados estruturou-se em torno das seguintes categorias: 1) *Relação do tutor com o tutorando*; 2) *Relação do tutorando com as tarefas e ambiente escolares*; 3) *Tutorando demonstra evolução no comportamento e nas tarefas*; e 4) *Satisfação do tutor com o seu papel*. As 3 primeiras categorias estruturam a análise dos registos periódicos dos tutores – RPT – (que correspondem aos 3 registos de cada tutor no final de cada periodo letivo) e das notas de terreno, e a última categoria reporta-se apenas aos registos da reflexão final dos tutores – RFT.

Procurando responder o mais concretamente possível ao objetivo do estudo, subdividimos cada uma das categorias em duas subcategorias. Num primeiro momento analisou-se o número de referências por categorias e subcategorias identificadas na totalidade dos registos realizados (Quadro 2).

Categorias e Subcategorias			Nº Referências
RPT + NT*	Relação do tutor com o tutorando	Relação de Aceitação, Empatia, Entreaajuda	16/25
		Tutorando não aceita orientações do tutor	6/9
	Relação do tutorando com as tarefas e ambiente da sala de aula	Tutorando adaptado às tarefas e ambiente escolares	10/22
		Dificuldades de adaptação às tarefas e ambiente escolares	12/39
	Tutorando demonstra evolução no comportamento e tarefas	Tutorando demonstra evolução	6/13
		Tutorando Não demonstra evolução	6/12

* RPT NT RFT	Satisfação do tutor com o seu papel	Satisfação com o papel de tutor	8/13
		Insatisfação com o papel de tutor	2/2

Quadro 2 – Distribuição de referências por categoria e subcategorias identificadas nos registos

Nota: *RPT: Registos periódicos dos tutores; NT: Notas de terreno; RFT: Reflexão final dos tutores

Na categoria *Relação do tutor com o tutorando*, a subcategoria *Relação de Aceitação, Empatia, Entreeajuda* foi a mais referenciada (25 referências em 16 registos) podendo-se inferir que o processo de *tutoria de pares* promoveu relações de proximidade e empatia entre tutores e tutorandos. Este dado situa-se em convergência com os resultados do estudo de Ferreira (2012), quando sustenta que a *tutoria de pares* promove a comunicação e o estabelecimento de relações de amizade e a aceitação da diferença. Este é um dado interessante se tivermos em conta que uma das maiores fragilidades apontadas pelos estudos relativamente às crianças com PEA é a dificuldade na comunicação e no estabelecimento de relações interpessoais (CRISTO, 2009; MORGADO, 2011; COLETA, 2013).

A *Relação de Aceitação, Empatia, Entreeajuda* é caracterizada privilegiadamente por ideias como: ajuda, companheirismo, atenção, simpatia, diversão, experiência; aspetos que corporizam sentidos de uma relação tutor/tutorando marcada por um espírito de grande proximidade. Esta tendência dos sentidos expressos nos registos dos alunos está em conformidade com a visão de Cristo (2009), quando sustenta que a adoção de atitudes relacionais positivas favorece climas de aprendizagem de aproximação entre todos os alunos. Esta relação de proximidade pode ser legitimada pelos seguintes registos periódicos dos tutores (RPT): “O R. quando tem dúvidas faz comigo ou, se eu já tiver feito, eu ajudo-lhe” (RPT 3, 5º ano); “Para mim ele é simpático, bondoso e respeitador. Espero que ele aprenda algo comigo, pois é por isso que sou tutora. Espero mesmo que ele aprenda mais coisas importantes para a vida” (RPT 6, 7º ano);

O D. é muito divertido, simpático é muito inteligente e é um menino que para além de ser autista é o rapaz que muito se distingue de todos os outros. Eu acho que ele é o melhor companheiro do mundo, por vezes nós discutimos mas depois eu lembro-me da pessoa que tenho ao meu lado e peço desculpa, pois eu lembro-me como ele é fantástico. Ele só deveria ter mais calma a falar e colocar o dedo no ar para falar com os professores! Mas há uma coisa que ele nunca vai

mudar, que é ser incrível, e eu adoro-o mesmo muito. (RPT 4, 6º ano)

Os discursos revelam também sentimentos muito positivos em relação aos colegas, caracterizando-os como: simpáticos, bondosos, divertidos, companheiros, respeitadores, inteligentes, indiciando a existência de interações sociais positivas entre os tutores e os seus pares. Estas atitudes vão ao encontro de argumentos de Garfinkle e Schwartz (2002) e de Ferreira (2013) quando afirmam que a *tutoria de pares* contribui significativamente para o aumento de interações sociais entre crianças com PEA com os seus pares.

A *relação de aceitação e empatia entre o tutor e o tutorando* é ainda validada pelos registos de observação (NT): “Os alunos do 5º ano aceitaram bem a presença dos seus tutores, e cumpriram bem as orientações” (NT, 27/11/2014); “Todos os alunos do 7º ano têm uma boa relação com os tutores, confiando neles, pedindo-lhes auxílio” (NT, 26/11/2014);

Os tutores procuram sempre ajudar... Quando veem que eles não percebem, interrompem as aulas para pedir aos professores que expliquem melhor. Quando algum professor tem uma atitude menos correta com algum aluno autista, comunicam ao professor do ensino especial. Se acham que o seu colega autista está menos concentrado, comunicam ao professor de ensino especial. (NT, 28/11/2014)

Além da relação positiva entre tutores e tutorandos, estes dados colocam a ênfase no sentido de responsabilidade assumida pelos tutores no trabalho que desenvolvem. Este elemento parece sintonizar-se com o pensamento de Rosa (2010), quando sublinha que os alunos que têm maior contacto com pares com NEE apresentam atitudes mais positivas face a estes, respeitando-os e sendo mais sensíveis às suas problemáticas.

No que respeita à subcategoria *Tutorando não aceita orientações do tutor* foram também identificadas 9 referências em 6 registos. Ilustram essas referências os seguintes relatos: “O D. acha que sabe tudo mesmo quando lhe dizem que ele está a fazer mal” (RPT 4, 6º ano); “Quando a professora (de ensino especial) está presente, o B. tem um comportamento bom, mas, quando a professora não está, distrai-se” (RPT 9, 7º ano); “Quando eu digo para ele estar atento, ele ignora, e continua distraído, o que torna a minha tarefa mais difícil” (RPT 7, 7º ano).

Em oposição às ideias relativas à subcategoria anterior, estes registos deixam transparecer a existência de uma certa tensão na relação entre tutores

e tutorandos marcada pela ideia de que os tutores vivenciam o seu papel com um sentido de autoridade que eles não veem reconhecida pelos seus pares. Este dado leva-nos a pensar sobre a importância de se refletir este aspeto com os tutores pois espera-se, de acordo com Monteiro (1995), que esta relação seja vivenciada com espírito de solidariedade e entreajuda e seja promotora da inclusão.

Também alguns dados de observação concorrem neste sentido: “O D. tem muita dificuldade com a sua tutora, entra em conflito com ela. Na maioria das vezes reclama porque ela ocupa o espaço dele” (NT, 6º ano 28/11/2014). Estes dados parecem não convergir com a tendência dos estudos que sustentam que a tutoria de pares promove (sempre) *climas de facilitação* (CRISTO, 2009), uma *relação de ajuda* (ROGERS, 1999) e um sentimento de compromisso com o outro (AZEVEDO; NASCIMENTO, 2007).

Uma leitura global das referências relativas à *Relação do tutorando com as tarefas e ambiente da sala de aula* mostra que foram feitas 61 referências em 13 registos. Especificamente, foram identificadas 22 referências em 10 registos na subcategoria *Tutorando adaptado às tarefas e ambiente escolares* e 39 referências em 12 registos na subcategoria *Dificuldades de adaptação às tarefas e ambiente escolares*. Este numero de referência tende a colocar a tónica dos discursos dos tutores nas dificuldades dos alunos com PEA relativamente às tarefas escolares. Exemplificam esta tendência os seguintes registos periódicos dos tutores: “A DI. está sempre a olhar para o lado. Não está muito atenta nas aulas. (...) Quase não faz os trabalhos de casa, é distraída, às vezes não passa tudo (...) é pouco participativa e às vezes chega atrasada” (RPT 1, 5º ano);

O D. anda revoltado, às vezes não obedece à professora (de ensino especial), às vezes não quer ir para unidade, outras vezes não obedece aos professores da biblioteca. (...) O D., embora às vezes faça os trabalhos de casa, muitas das vezes não os faz. (...) é mal-educado para os funcionários e para mim, e para a professora (de ensino especial) eu acho que ele tem de obedecer às regras. (RPT 4, 6º ano)

Acho que o R. precisa de ajuda a ler. Ele precisava de saber ler, pois para a vida é importante. (...) Ele precisa de muito apoio, em todas as disciplinas e sente muitas dificuldades em Matemática. (...) Tem muita dificuldade a ler. (...) Às vezes é preguiçoso (...) Eu acho que o R. precisa de ajuda sempre e até aqui. (...) Às vezes o R. porta-se mal porque diz que não sabe fazer os exercícios mas sabe. (RPT 1, 7º ano)

Como fica patente, o foco do trabalho dos tutores em contexto de sala de aula centra-se no apoio às atividades letivas. Estes dados, associados à ideia de que as dificuldades na interação social e aprendizagem por imitação são as limitações que mais afetam a aprendizagem e adaptação escolar de alunos com PEA (FERREIRA, 2013), poderão justificar a falta de autonomia, a dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas e a distração, enquanto principais dificuldades identificadas pelos tutores na adaptação dos tutorandos ao ambiente e tarefas escolares.

Situam-se neste mesmo sentido alguns registos de observação, que mostram também que os alunos com PEA menos adaptados ao contexto escolar são essencialmente os de 5º e 6º ano (alunos mais novos):

Todos os alunos do 5º ano tiveram alguma dificuldade, com os trabalhos de casa no entanto cumpriram, fazendo-os. Tiveram dificuldades em perceber alguns conteúdos principalmente os de matemática. (...) Necessitam sempre que os tutores lhes digam para passarem os exercícios do quadro, ou os sumários; têm dificuldade no ritmo das aulas. (...) No 6º ano, a A. nem sempre faz os trabalhos de casa, é calma, tranquila, mas apresenta algumas ausências, o que faz não entender os conteúdos. Mas não se preocupa em perceber ou em perguntar. Gosta de falar com os colegas, está sempre a olhar para trás. É preguiçosa, o colega tutor tem sempre que a mandar passar os exercícios do quadro. (NT, 15/05/2015)

As dificuldades de adaptação observadas em alunos mais novos podem justificar-se pelo facto de estas crianças ainda se encontrarem em fase de adaptação às mudanças inerentes à transição para o segundo ciclo (escola maior, maior número de alunos, aulas ministradas em diferentes salas e por professores diferentes). Como destacam alguns autores (MCEACHIN; SMITH; MCEACHIN, 1993; CARVALHO; ONOFRE, 2006; MESQUITA, 2015), as crianças com PEA apresentam uma capacidade de adaptação mais reduzida que exige a criação de rotinas, precisando, assim, de um tipo de ensino organizado e estruturado para responderem às tarefas escolares.

Nos registos de observação se pôde ainda notar elementos relacionados com alunos mais velhos (7º ano), que revelam que, dentro da sala de aula, estes têm um comportamento diferente do dos alunos mais novos: “Os alunos do 7º ano não falam durante as aulas, estão sentados corretamente. (...) Cumprem as regras de estudante, fazem os trabalhos de casa, os trabalhos de investigação, os trabalhos de grupo... São ansiosos, querem estar bem, e

elogiados” (NT, 14/05/2015).

Em consonância com a justificação atribuída à menor adaptação dos alunos mais novos, entendemos que estes alunos, por ser o 3º ano que frequentam a escola, já se encontravam mais adaptados ao ambiente e às tarefas da sala de aula. Ainda assim, estas diferenças na adaptação de acordo com a idade devem ser alvo de interesse em investigações futuras, procurando justificações mais fundamentadas.

Não obstante as dificuldades assinaladas, foram também identificadas referências que indicam que o *Tutorando está adaptado às tarefas e ambiente escolares* (10 registos, 22 referências). Citamos alguns testemunhos: “Quanto ao comportamento do T. não tenho nada de mau a relatar, pois o T. porta-se muito bem e é um dos mais bem comportados dentro e fora da sala de aula. No global é um bom aluno porque é inteligente e lhe interessa alguma da matéria estudada” (RPT, 7, 7º ano);

O A. trabalha bem, apesar de estar sempre à espera das respostas, mas compreende sempre as matérias dadas. (...) Passa sempre tudo do quadro. (...) Faz sempre os trabalhos de casa (...) Continua com o comportamento bom, e a ser bom aluno. É sossegado e mostra empenho. O A. é mais ou menos autónomo na aula (...) Ele porta-se bem, vem cedo, só falta quando é necessário, faz os trabalhos de casa. (...) Tira boas notas, é envergonhado, mas realiza as tarefas propostas com calma e bem. (...) Mas acima de tudo é um aluno exemplar. (RPT 2, 5º ano)

Como é ilustrado, alguns tutorandos revelam boa adaptação ao ambiente escolar e capacidade para acompanharem as tarefas escolares (estão atentos, são interessados e esforçados), realizando-as com sucesso. Estes dados, mais uma vez, vão ao encontro do enunciado por vários autores (ALEXANDRE, 2010; MORGADO, 2011; FERREIRA, 2013; AUTOR, 2013) relativamente à *tutoria de pares* enquanto via para uma educação inclusiva e promotora do sucesso académico dos alunos.

Nos 10 registos, as ideias/palavras com mais representatividade são: comportamento, trabalhos/trabalha, atento, disciplinas/matéria, seguidas de: desempenho, adequado, alcança, autónomo, cumprir, estudar, participar; as quais nos parecem essenciais e passíveis de garantir inclusão e sucesso académico nos alunos com PEA.

No que concerne à categoria *Tutorando demonstra evolução no comportamento e nas tarefas*, foram identificadas 13 referências em 6 registos

relativas à subcategoria *Tutorando demonstra evolução* e 12 referências em 6 registos para a subcategoria *Tutorando Não demonstra evolução*. É interessante notar a proximidade de referências entre as duas subcategorias.

Os relatos dos tutores permitem objetivar os aspetos em que os alunos com PEA evidenciam mais dificuldades ao nível do seu comportamento e tarefas escolares em que *demonstram uma não evolução*: “O A., no 2º período, não tem entendido muito bem a matéria. Tem brincado nas aulas. (...) Ele continua a não falar para os professores. Eu acho que neste período desceram as notas de matemática” (RPT 2, 5º ano); “O seu comportamento no 2º período foi muito mau, mas eu espero que melhore. Na minha opinião, o D. anda muito malcomportado, tem-me batido a mim, e contrariado constantemente as funcionárias, joga computador quando não deve e não obedece a ninguém” (RPT 4, 6º ano).

Evidenciam-se nestes registos percepções que associam comportamentos inadequados dos alunos com PEA, na sala de aula, ao seu desempenho escolar. Os dados de observação corroboram os discursos dos tutores: “O D. continua a não querer passar os sumários, ou os exercícios do quadro, interrompe as aulas. Apresenta comportamentos disruptivos quando está mais debilitado, bate ou pontapeia” (NT, 6º ano 15/05/2015).

A ênfase do trabalho do tutor nas tarefas escolares pode justificar estes comportamentos dos alunos com PEA. Com efeito, tendo estes alunos, por natureza, maior dificuldade de adaptação a novos contextos e situações e maiores dificuldades de concentração (MCEACHIN; SMITH; MCEACHIN, 1993; CARVALHO; ONOFRE, 2006; MESQUITA, 2015) podem, nomeadamente os mais novos, assentir mais pressão por parte dos tutores para a realização das tarefas escolares, levando-os a reacções menos positivas.

Os dados mostram, todavia, que há um conjunto de alunos que gosta de realizar as atividades escolares e que demonstra evolução nos resultados académicos, tal como mostram os seguintes registos: “Gosta mais de brincar e demora a passar, mas tem vindo a melhorar. (...) O R. está a evoluir mais, por isso conseguirá alcançar o que ele quer. (...)”; “Está muito melhor a matemática, muito melhor a ciências e também a português” (RPT 3, 5º ano); “Eu acho que a A. melhorou bastante, está muito melhor. (...) Está muito mais calma e menos faladora, menos ‘histérica’. Gostei muito da forma como ela melhorou e como

trabalha para melhorar” (RPT 5, 6º ano); “O D. tem estado atento nas aulas e até tem participado nas aulas. Também está a passar tudo. (...) Ele está a ficar mais responsável (...) Eu acho que o R. está a melhorar e bem” (RPT 8, 7º ano).

A evolução expressa nos relatos dos tutores – nomeadamente ao nível do comportamento, autonomia e desempenho escolar dos alunos com PEA – está em convergência com as ideias de Arguís (2002, cit. por MARTINS, 2014) quando sustenta que a *tutoria de pares* ajuda os alunos com PEA a superar desafios e a ultrapassar dificuldades relacionadas com hábitos e métodos de estudo, além de promover a inclusão em sala de aula. Com efeito, as ideias/palavras mais representativas identificadas nesta subcategoria foram: *melhor, melhorar, melhorou*, o que parece legitimar a ideia de que a *tutoria de pares* constitui um recurso de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, promotor da melhoria das aprendizagens dos alunos (PRATES, 2012; FIGUEIRA 2012; COLETA, 2013). Igualmente, parece ser corroborada por estudos que enfatizam as vantagens da inclusão de alunos com PEA principalmente ao nível da maximização do seu potencial de aprendizagem e da sua adaptação ao ambiente e tarefas da sala de aula (AINSCOW, 2000; RODRIGUES, 2003, SANCHES; TEODORO, 2007; JONES; CAMPBELL, 2010; ALEXANDRE, 2010; REBELO, 2011; MORGADO, 2011; GONÇALVES, 2012; COLETA, 2013).

Da análise da categoria *Satisfação do tutor com o seu papel*, que inclui apenas os registos da reflexão final dos tutores (RFT), foram identificadas 13 referências em 10 registos no caso da subcategoria *Satisfação com o papel de tutor* e 2 referências em 2 registos na subcategoria *Insatisfação com o papel de tutor*. É, assim, notório que a maior parte dos tutores revelam duas ideias principais: a ideia de *satisfação* e a ideia de *disponibilidade* para manter o seu papel de tutor. Este nível de satisfação é bem evidente nos seguintes registos: “Gosto muito de ser tutora do A.. Gostava muito de continuar a ser tutora dele. Gosto muito porque gosto de ajudar pessoas que necessitam de ajuda” (RFT 2, 5º ano); “Eu gosto do papel de ser tutor, é uma responsabilidade importante e é uma experiência nova e divertida ajudar os outros” (RFT 4, 6º ano); “Eu gostei do papel de ser tutora. Espero poder continuar a sê-lo, porque gosto muito. Eu fui a tutora da A., e é muito importante ser responsável” (RFT 5, 6º ano); “Eu

gosto muito de ser tutora; acho que é um papel muito interessante” (RFT 8, 7º ano).

Estes sentimentos de satisfação remetem para estudos que avaliaram o grau de satisfação de tutores e que mostraram que estes gostam da experiência de ser tutor e manifestaram vontade em exercer este papel (MONTEIRO, 1995; JONES; CAMPBELL, 2010; FESTAS et al., 2011). Destes relatos inferem-se também atitudes de solidariedade, ajuda e partilha para com os pares que convergem com resultados de outros estudos focados na diversidade e no respeito por cada um (STOER; CORTESÃO, 2000; LEITE, 2002; MORGADO, 2011; GONÇALVES, 2012; FERREIRA, 2013; COLETA, 2013).

No que respeita à subcategoria *Insatisfação com o papel de tutor*, foram, como se referiu, identificadas duas referências em dois registos, o que demonstra que nem todos os tutores se encontravam satisfeitos com o seu papel: “Eu não gosto de ser o tutor do T. porque é um aluno muito distraído e fala muito” (RFT 7, 7º ano);

Para mim é um bocado esquisito uma pessoa com 14 anos que anda na escola não conseguir ler. Hoje fiz um ditado da palavra ‘céu’ e de várias tentativas, quase nunca acertou. E quando fiz a proposta ele disse que ele só ‘copiar, copiar’. Para mim é giro, mas também é esquisito ou chato? Já que ele tem tantas consequências, como referi antes, mas também é uma experiência para mim. (RFT 6, 7º ano)

A *não satisfação* destes tutores poder ser justificada pelas características individuais de cada um e pela sua menor tolerância e maior impulsividade e irritabilidade face às características do tutorando. Estes dados levam-nos a questionar sobre a importância da existência de uma relação empática entre tutor e tutorando, por um lado e, por outro, sobre a importância de eles poderem desistir, sempre que não se sentirem confortáveis com o trabalho que estão a realizar. A *tutoria de pares* não pode nunca ser um trabalho realizado com um espírito de dever e ou de obrigação.

Sendo o papel do tutor “potenciar o projeto e sentido de vida daquele que acolhe, contribuindo para que todas as suas potencialidades sejam despertadas e estimuladas” (AZEVEDO; NASCIMENTO, 2009, p. 100), a disponibilidade emocional e a satisfação dos tutores é um fator importante para garantir o sucesso da estratégia para ambos os intervenientes. Neste

argumento subscrevemos o pensamento de Monteiro (1995), quando afirma que na *tutoria de pares* “as qualidades afetivas do tutor parecem ser mais importantes do que as suas qualidades técnicas” (p. 134), e acrescentamos que a educação não se limita ao cumprimento de um currículo, nem o sucesso acadêmico deve apenas ser medido pelas classificações finais. Sublinhamos nesta linha de raciocínio a importância de se atender, igualmente, à dimensão dos valores de solidariedade e respeito pelo outro, e à promoção de atitudes altruístas e de ajuda ao próximo.

4. Considerações finais

Aqui chegadas, queremos lembrar o pressuposto de que partimos, nomeadamente a crença de que a *tutoria de pares*, ao garantir a presença dos alunos com PEA nas salas de aula, ao exigir adequação, a reformulação dos processos de ensino-aprendizagem e a mediação desses processos através do aluno tutor – de modo a ir ao encontro dos ritmos de aprendizagem dos alunos com PEA –, constitui uma excelente estratégia para promover a inclusão destes alunos e potenciar as suas aprendizagens.

Os resultados que encontrámos sugerem que o tutor assume o papel de alguém que, simultaneamente, estimula a participação e o apoio dos alunos com PEA na realização das tarefas escolares e a sua socialização com os pares, contribuindo para a melhoria das suas interações sociais, uma área frágil do seu desenvolvimento. Os dados revelam, contudo, que a disponibilidade emocional e a satisfação dos tutores se assumem como fatores relevantes para a garantia do sucesso da estratégia, tanto para o tutor como para o tutorando.

As maiores dificuldades observadas e registadas pelos tutores dizem respeito à adaptação do tutorando às tarefas e ao ambiente da sala de aula, traduzindo-se, essencialmente, em baixa de autonomia, dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas e distração; mas também se observou que os alunos com PEA mais velhos (7º ano) demonstram melhor comportamento em sala de aula e maior autonomia nas tarefas escolares, sugerindo que o processo de adaptação dos alunos com PEA decorre de forma lenta. Não obstante, a evolução que os tutores registaram dos tutorandos, na adaptação às tarefas e ao ambiente escolares ao longo do ano, denuncia que a *tutoria de*

pares poderá constituir uma estratégia que auxilia os alunos com PEA a superarem desafios e dificuldades relativas a hábitos e métodos de estudo, além de promover a inclusão em sala de aula.

Em síntese, na sua globalidade, o estudo demonstrou que a *tutoria de pares* representa uma oportunidade de aprendizagem para todos os que nela estão envolvidos: tutores e tutorandos, professores e outros agentes significando, assim, uma possibilidade para uma educação inclusiva. Reconhecemos, todavia, a necessidade de se dar continuidade a este trabalho, desenvolvendo investigações com amostras maiores, em diferentes escolas e incluindo alunos que frequentam diferentes ciclos escolares.

Referências

AINSCOW, M. The Ron Gulliford lecture: the next step for special education: supporting the development of inclusive practices. **British Journal of Special Education**, v. 27, n. 2, p. 76-80, 2000.

ALEXANDRE, J. **A criança com autismo: os desafios da inclusão escolar**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010.

AMSTRONG, F. Intégration ou inclusion?: L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. **Revue française de Pédagogie**, v. 134, p. 87-96, 2001.

AZEVEDO, N.; NASCIMENTO, A. Modelo de tutoria: construção dialógica de sentido(s). **Interacções**, v. 7, p. 97-115, 2007.

BARDIN, L. **A análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

CARVALHO, A.; ONOFRE, I. **Aprender a olhar para o outro: inclusão da criança com perturbação do espectro autista na escola do 1º ciclo do ensino básico**. Lisboa: Ministério da Educação, 2006.

COLETA, N. **Comunicação em autismo para a inclusão: desenho e implementação de um programa de intervenção em três escolas do distrito do Porto**. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2013.

CORREIA, L. **Inclusão e necessidades educativas especiais**. Porto: Porto Editora, 2012.

_____. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para professores**. Porto: Porto Editora, 2003.

CRISTO, D. A construção de uma relação de ajuda com portadores da Síndrome do autismo. **Revista do Nufen**, v. 1, n. 1, p. 79-92, 2009.

DUARTE, M.; VALADARES, P. **Educação especial**: respostas educativas. Relatório 2012-2013. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2014.

DUPAUL, G. et al. Peer tutoring for children with attention deficit hyperactivity disorder: effects on classroom behavior and academic performance. **Journal Of Applied Behavior Analysis**, v. 31, p. 579-592, 1998.

FERREIRA, A. **Práticas de inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo no 1º ciclo**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Instituto Politécnico, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2012.

FERREIRA, S. **Alunos com autismo**: grau de aceitação por parte dos pares. 2013. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2013.

FESTAS, C. et al. **Tutoria de pares**: um desafio à inclusão de crianças com perturbações do desenvolvimento e autismo na escola. Porto: Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, 2011.

FIGUEIRA, M. **Impacto nas competências de leitura de um programa de tutoria em crianças sem e com necessidades educativas especiais**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Instituto Politécnico, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2012.

GARFINKLE, A.; SCHWARTZ, I. Peer imitation: increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 22, n. 1, p. 26-38, 2002.

GONÇALVES, A. **Alunos com perturbações do espectro de autismo**: intervenção educativa. 2012. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012.

HARROWER, J.; DUNLAP, G. Including children with autism in general education classrooms: a review of effective strategies. **Behavioral Modification**, v. 25, n. 5, p. 762-784, 2001.

HEWITT, S. **Compreender o autismo**: estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares. Porto: Porto Editora, 2006.

JENKINS, J.; JENKINS, L. **Cross age and peer tutoring**: help for children with learning problems. What research and experience say to the teacher of exceptional children. Reston, VA: The Council for Exceptional Children, 1981.

JONES L. A.; CAMPBELL J. M. Clinical characteristics associated with language regression for children with autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 40, n. 1, p. 54-62, 2010.

KAMPS, D. et al. Effects of cross-age peer tutoring networks among students with autism and general education students. **Journal of Behavioral Education**, v. 9, n. 2, p. 97-115, 1999.

LAUSHEY, K.; HEFLIN, J. Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. **Journal of Autism And Developmental Disorders**, v. 30, n. 3, p. 183-193, 2000.

LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo Português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

MARTINS, J. **Mediação e tutoria num TEIP**: reflexão sobre um projeto de intervenção a partir da área das ciências da educação. 2014. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Psicologia e Ciências da educação da Universidade do Porto, Porto, 2014.

MCEACHIN, J.; SMITH, T.; LOVAS, O. Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. **American Journal on Mental Retardation**, v. 97, n. 4, p. 359-372, 1993.

MESQUITA, S. **O desenvolvimento da comunicação e as interações entre pares**: uma prática em contexto de creche. 2015. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto, Porto, 2015.

MONTEIRO, V. **Estudo do efeito-tutor em crianças do 4º ano de escolaridade em interação diádica com colegas do 3º ano**. 1995. Dissertação (Mestrado) - Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 1995.

MORGADO, V. **Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Ciências de Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2011.

ORLANDO, P. **O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Brasil, 2010.

PORTUGAL. Decreto de Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. **Diário da República nº 4/7- 1.ª Série**. Lisboa: Ministério da Educação.

PRATES, A. **Atitudes perante a matemática**: um projeto de tutoria no ensino secundário. 2012. Dissertação (Mestrado) - Instituto de educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

REBELO, M. **Concepções e práticas de professores de 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Educação, Lisboa, 2011.

RODRIGUES, D. **Educação inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2012.

_____. Educação inclusiva: as boas e más notícias. In: RODRIGUES, D. (Org.), **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROSA, F. **Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no 2º ciclo do ensino básico**: a perspectiva dos seus pares. 2010. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Educação, Lisboa, 2010.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 2, p. 105-149, 2007.

SOUZA, J. **Tutoria**: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, Brasil, 2008.

STOER, S.; CORTESÃO, L. **“Levantando a pedra”**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e Ciências de Espanha, 1994.